

HENRYKA KWIATKOWSKA

Uniwersytet Warszawski

ZAUFANIE W PRZESTRZENI KOMUNIKACYJNEJ SZKOŁY

ABSTRACT. Kwiatkowska Henryka, *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły* [Trust in the school space of communication]. Studia Edukacyjne nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 109-126. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

Trust is a key concept in the social sciences. Becomes a significant category in educational practice. Especially in this kind of practice, which is aimed at the development of students' interpersonal relationships, social solidarity, empathy. The purpose of this article is to show that this practice requires specific forms of teacher and student. The basis of this action is dialogue, mutual tolerance, joint conflict resolution, the action in the event of student resistance. In this activity, the teacher can not have a monopoly on the right, must be open to the right students.

Key words: trust, school, communication

Słowo wprowadzenia

„Zaufanie” jest pojęciem, które w ostatnich latach jest coraz częściej obecne w zaawansowanej myśli naukowej. Ostatnio wydana książka P. Sztompki, zatytułowana *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* rozpoczyna się od słów: „W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci zagadnienie zaufania wysunęło się na pierwszy plan zainteresowania socjologii”. Rodzi się pytanie, dlaczego przywołujemy to pojęcie ze swoistego niebytu? Co takiego zaistniało, że stało się ono niezbędne? Można przypuszczać, że jest potrzebne do opisu nowo powstałych zjawisk życia społecznego. Im świat, w którym żyjemy, staje się bardziej niejednoznaczny, nieprzewidywalny, pluralistyczny i pozbawiony etycznych drogowskazów, tym częściej jego uregulowań poszukuje się w miękkich cnotach człowieka, jak: wartości, wrażliwość moralna, zaufanie, więź międzyludzka. Trudno sobie wyobrazić życie człowieka poza kulturą – poza punktem odniesienia do wartościowania swoich, a także działań innych ludzi czy instytucji. Wprawdzie K. Obuchowski mówi o potrzebie tworzenia współcześnie

kultury przez siebie dla siebie¹, ale taka konieczność – zdaniem Profesora – pojawia się wtedy, gdy słabnie kultura zewnętrzna, kiedy nie jest ona w stanie pomóc człowiekowi w tym, jak żyć, jakich wyborów dokonywać, a nade wszystko, do czego się odwoływać, podejmując trudne decyzje w skomplikowanych sytuacjach.

Przedmiotem tego tekstu będzie kategoria zaufania, jako jedna z miękkich kategorii. Dla potrzeb tego tekstu zaufanie będzie rozumiane jako „(.) »zakład« [przekonanie i oparte na nim działanie], że niepewne przyszłe działania innych ludzi lub funkcjonowanie urządzeń czy instytucji będą dla nas korzystne”². Właśnie o to pojęcie upominają się konkretne dziedziny wiedzy, tego domaga się także zaawansowana poznawczo praktyka społeczna. Z tych samych też względów w ostatnich dziesięcioleciach świat upominał się o pojęcia: tożsamości, ambiwalencji, więzi.

Pedagogiczne sensy zaufania

Istotą pojęcia zaufania jest relacja, która zawsze odnosi się do kogoś lub czegoś. Możemy więc mówić o zaufaniu do instytucji i osób. W pierwszym przypadku zaufanie przyjmuje postać zobowiązań anonimowych. Natomiast, zaufanie do osób ma charakter personalny i łączy się ze zobowiązaniami imiennymi³, które są szczególnym rodzajem związku. Ich istotą jest wzajemność i podmiotowość relacji, a także zaangażowanie. Zaufanie do osób oznacza wiarę w prawość Innego jako warunek uczciwości i wiarygodności „Ja”. Zaufanie na gruncie pedagogiki jest w zasadzie zaufaniem adresowanym personalnie, pokładanym w osobach, a nie w systemach. Jego treść wyznaczają relacje z osobami oraz imienne zobowiązania.

W literaturze pedagogicznej zaufanie należy do grupy pojęć, które mają tworzyć uczuciowy klimat wychowania. W tej wersji znaczeniowej jest ono bliskie wyidealizowanemu nauczycielstwu, którego wyrazem bywa np. misja społeczna. W tym rozumieniu, natura tego pojęcia jest traktowana dość powierzchownie i bywa odnoszona do relacji niesymetrycznej, wyrażanej powinnością nauczyciela wobec dziecka. To nauczyciel ma spełniać potrzeby dziecka, co w rezultacie ma przyczyniać się do wzrostu poczucia zaufania ucznia do nauczyciela. Inaczej tę rzecz ujmuje Erikson, sięgając do pogłębionych warstw natury zaufania w procesach

¹ I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała: *Fundament społeczeństwa*, Warszawa 2000.

² P. Sztompka, *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 99.

³ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 63.

rozwoju człowieka. Tutaj zaufanie nie tylko czyni emocjonalny klimat, lecz spełnia funkcję socjalizacyjną.

Zaufanie – jak sądzi Giddens – potrzebne jest tylko wówczas, gdy mamy do czynienia z niewiedzą, czy to w zakresie technicznej wiedzy ekspertów, czy też myśli i intencji osób bliskich, na których człowiek ma polegać. Niewiedza otwiera jednak zawsze pole dla sceptycyzmu, lub przynajmniej ostrożności⁴.

Dziecko, zwłaszcza małe, nie dysponuje odpowiednią wiedzą, aby radzić sobie w trudnych sytuacjach; z braku doświadczeń nie jest też sceptyczne, przeciwnie – jest ufne. To wyznacza specyfikę zaufania w sytuacjach wychowawczych.

Z rozważań Eriksona można wnioskować, że traktuje on zaufanie do ludzi, w procesie ich rozwoju, jako zjawisko symetryczne, co znaczy, że już we wczesnym dzieciństwie, a nawet niemowlęctwie „oznacza *wzajemność doświadczeń*”⁵. Niemowlę podczas długich okresów czuwania oswaja otoczenie i uczy się poczucia bezpieczeństwa. Jak zauważa wspomniany autor,

Pierwszym społecznym socjalizacyjnym sukcesem dziecka jest więc pozwolenie matce na zniknięcie z pola widzenia, bez wyrażania lęku i gniewu, ponieważ matka stała się już czymś dla niemowlęcia wewnętrznie pewnym i zarazem zewnętrznie przewidywalnym⁶.

Wynika więc, że nasze poczucie pewności, mimo ogromnych zagrożeń, jakie niesie świat, ma swe źródła we wczesnym okresie dzieciństwa, kiedy rodzicom, a właściwie matce, zależy na uformowaniu stałych wzorców „pozwalających rozwiązać centralny konflikt pomiędzy podstawową ufnością a podstawową nieufnością”, co jest „przede wszystkim zadaniem postawionym przed matczyną troską o dziecko”⁷. Erikson podkreśla, że wyniesiona z wczesnych doświadczeń ufność dziecka

(...) nie zależy od ilości pokarmu, czy okazywania mu miłości, lecz raczej od jakości związku z matką. Matka wytwarza u dziecka poczucie ufności za pomocą takiego postępowania, które łączy czułą troskę i dbałość o potrzeby dziecka z mocnym poczuciem osobistej odpowiedzialności w granicach zaufania określonych przez styl życia w kulturze, do której oboje należą. Dzięki temu kształtuje się u dziecka postawa poczucia tożsamości, które później połączy się z poczuciem bycia „w porządku”, bycia sobą i bycia tym, kim zgodnie z oczekiwaniami innych, ma się stać⁸.

⁴ Tamże, s. 64.

⁵ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, s. 257-261.

⁶ Tamże, s. 257.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 259.

Żeby człowiek mógł, bez większych zakłóceń, wejść w dorosłe życie, musi na jego wczesnym starcie otrzymać podstawową „dawkę” zaufania, która czyni go ontycznie mocnym. Pochodząca z tego zaufania moc łagodzi rodzaj egzystencjalnej wrażliwości, a może nawet nadwrażliwości. W ten sposób człowiek otrzymuje „emocjonalną szczepionkę”, która chroni go przed „niepokojem ontologicznym”. Na niepokój ów narażone są wszystkie istoty ludzkie, co wiąże się z instynktem samozachowawczym. „Substancją czynną tej szczepionki jest pierwotna postać opiekuna we wczesnym dzieciństwie – dla zdecydowanej większości ludzi to postać matki”⁹. Okazuje się więc, że rodzice nie tylko muszą wypracować metody pracy z dzieckiem i postępować zgodnie z nimi. Ważne nade wszystko jest to, aby przekazać dziecku głębokie przekonanie, że to co robi ma głęboki sens. Erikson przestrzega, że spełnianie przez rodziców wszelkich prawideł w postępowaniu z dzieckiem nie ustrzeże go przed poczuciem rozdarcia i deprywacji. Zadaniem opiekunów dziecka jest przygotowanie go do obrony ufności. Jej kształtowanie jest efektem nie tylko doznań jednoznacznie przyjemnych i satysfakcjonujących. Jest to proces trudny, wymagający wysiłku, znoszenia niepowodzeń i porażek. Winien być tak pomyślany, by młody człowiek zdobywał samowiedzę, poczucie odpowiedzialności za siebie i innych. Okazuje się bowiem, że istotnym warunkiem ukształtowania ufności wobec ludzi i świata jest „ufność samemu sobie”.

Pojęcie zaufania zmienia z upływem lat treść znaczeniową. Zmiana ta jest efektem przeobrażeń świata, w którym przypada nam żyć. Rozszerza się obszar zaufania do „bezosobowych zasad i anonimowych obcych”, i anonimowych zobowiązań¹⁰. Dzieje się tak dlatego, że wraz z postępującą globalizacją nasze życie zaczyna być w coraz większym stopniu zależne od tych właśnie kategorii. To bezosobowe zaufanie różni się zasadniczo od zaufania pierwotnego (podstawowego), które jest wygenerowane z doświadczeń wczesnego dzieciństwa i głębokiego przekonania o niezmienniej ciągłości życia społecznego, trwania świata obiektywnego i osób w tym świecie.

Zaufanie bezosobowe jest natomiast efektem uczenia się w późniejszym życiu człowieka, który to czas, gdy mówimy o współczesnej generacji, przypada na okres dynamicznej zmiany społecznej po 1989 roku. Współczesny człowiek coraz częściej uczestniczy w relacjach zapośredniczonych; kurczy się natomiast sfera relacji osobowych. Stawia to człowieka przed nowym wyzwaniem walki o zaufanie, które jest jego egzystencjalną potrzebą. Pojawia się – zdaniem Giddensa – „pilna potrzeba

⁹ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, s. 67.

¹⁰ Tamże, s. 84.

psychologiczna, by znaleźć innych, którym można zaufać”¹¹. Okazuje się, że realizacja tej potrzeby napotyka na trudność, ze względu na zmianę form życia codziennego, które staje się bardziej bezosobowe, bezimienne, a często pozbawione wymiaru moralnego. To, co bezosobowe, zaczyna dominować nad tym, co osobowe. Nade wszystko ważne jest to, że

przekształceniu ulega natura tego, co osobiste. Przekształcenie to polega na redukcji tego, co dla relacji osobistych było najważniejsze, mianowicie: uczucio-
wość, lojalność, zobowiązanie personalne¹².

Czym te zmiany są dla kategorii zaufania podstawowego (*basic trust*)? Giddens jest zdania, że ma to

fundamentalne znaczenie dla przemian intymności w dwudziestym wieku. Zaufanie do osób nie opiera się już na osobistych związkach w obrębie wspólnoty lokalnej czy pokrewieństwa. Na poziomie osobistym zaufanie staje się projektem, który „wypracowują” zaangażowane strony, oraz wymogiem *otwarcia jednostki na innego*. Tam, gdzie zaufanie nie podlega kontroli ustalonych kodeksów normatywnych, trzeba je *zdożyć*, a środkiem, który do tego służy, jest widoczny ciepły stosunek do innego i otwartość. (...) Związki to więzi oparte na zaufaniu, które nie jest uprzednio dane, lecz musi być wypracowane, a to z kolei oznacza *proces odstawiania się przed sobą nawzajem*¹³.

Umiejętność ta okazuje się niebagatelna, gdyż udostępnienie się Innemu i otwarcie się na Innego – to niezbywalne warunki zaufania we wszelkich relacjach, w tym relacjach edukacyjnych. W edukacji interesują nas te formy zaufania, które umożliwiają współpracę dla wzajemnej korzyści. Podstawą zaufania w edukacji jest wiarygodność, która

(...) może być motywowana moralnie, może być wynikiem uwzględnienia interesu drugiej osoby (gdyż jest to w naszym własnym interesie [*encapsulated interest*]) lub kwestią charakteru lub usposobienia¹⁴.

Należy podkreślić, że zaufanie w nauce i zawodach zaufania publicznego (lekarz, nauczyciel, prawnik) opiera się na wiarygodności jako fundamentalnej kategorii zaufania i jest wzmacniane przez zinstytucjonalizowane struktury¹⁵. Zaświadczają one o reputacji poszczególnych zawodów i gwarancji wykonywanych przez nie usług, za sprawą np. kodeksów zawodów prawniczych, lekarskich, czy nauczycielskich. Obecnie ta gwa-

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 85-86.

¹⁴ R. Harding, *Zaufanie i społeczeństwo*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Stompka, M. Boguni-Borowska, Kraków 2008, s. 526.

¹⁵ Tamże, s. 546.

rancja zaufania jest jednak nadwerężona. Współcześnie zaufanie rzadziej jest kategorią **z nadania**, a częściej staje się kategorią **do zdobycia** w drodze indywidualnego wysiłku podmiotu. Zdobyte zaufanie można utracić, nie jest ono właściwością *status quo*. Gwarantem jego trwania jest wysoki poziom świadczonej pracy.

Praktyka zaufania w relacjach nauczyciel – uczeń

W tym miejscu postawmy kluczowe dla tego tekstu pytanie: Co wynika z „przyglądania” się szkole i nauczycielom przez wizję pojęcia „zaufania”? Czy uczniowie mają zaufanie do nauczycieli i czy darzą zaufaniem instytucję szkoły? Czy zaufanie jest kategorią analityczną w autorefleksji zawodowej nauczyciela? Inaczej mówiąc, czy jest ona obecna w świadomości nauczycieli jako ważna w autodiagnozowaniu ich zawodowego działania? Jeśli tak, to co ułatwia, a co utrudnia ten skomplikowany proces? Jak nauczyciele zdobywają zaufanie wśród uczniów?

Z wielu badań wynika, że maleje zaufanie młodych do ludzi dorosłych, zwłaszcza starszych. W jakimś stopniu jest to rezultat różnic generacyjnych. Obecni uczniowie, a także część studentów, to osoby urodzone po 1989 roku. Świat ich rodziców stanowi inny świat, diametralnie różny od świata ich dzieciństwa i wczesnej młodości. Z analizy przemian, jakie się dokonały w ostatnim dwudziestoleciu XX wieku wynika, że były one większe niż w całym stuleciu. Właśnie na ten okres dynamicznych przemian przypada życie dzisiejszej młodzieży 20-letniej. Oni nie doświadczyli świata swoich rodziców. Te światy dzieli przepaść mentalna, cywilizacyjna. Świat, w którym żyje współczesna młodzież jest otwarty, praktycznie bez granic. Systemy aksjonormatywne tych światów są także różne. To, o co się spierają dorośli, dla większości, zwłaszcza młodzieży otwartej, nie jest przedmiotem ich zainteresowań, a tym bardziej sporu. Stąd, w wielu diagnozach empirycznych, kiedy młodzież szkolną pytano, do kogo się udaje po pomoc, poradę, kiedy ma trudny problem osobisty, dorośli nie znajdują się na pierwszych miejscach tej listy. Im wyższy etap kształcenia, tym wyższy procent młodzieży wybiera rówieśników, a nie osoby dorosłe, jako wiarygodnych i kompetentnych doradców. W wielu badaniach na ostatnich pozycjach tych list są, niestety, nauczyciele.

Z badań Jadwigi Mizińskiej wynika, że młodzież wybiera rówieśników, gdyż uważa, że „(...) dorośli sami są zagubieni moralnie, stąd młodzież próbuje sama, na własną rękę, wypracować sobie etyczne, obycza-

jowe i kulturowe »paradygmaty«¹⁶. Jest to oczywiście, w większości przypadków, powód rezygnacji wychowawców ze swojej pozycji autorytetu, przewodnika młodzieży. Autorka powyższych słów nazywa ten proces „samoobsługą pedagogiczną” młodzieży. Samoobsługa ta stanowi efekt słabości niemałej części nauczycieli – wychowawców, którzy nie radzą sobie z niepokorną młodzieżą, nie dającą się podporządkować bezwarunkowemu dyktatowi „jedynej słuszności” dorosłych, z pełnym pominięciem racji „drugiej strony”. W poniższym tekście spróbuję dociec, jakie są uwarunkowania tego stanu rzeczy oraz uwarunkowania zdobywania przez nauczycieli uczniowskiego zaufania.

W analizie tej zwrócę uwagę na język, jakim posługują się nauczyciele w klasie szkolnej, w jaki sposób rozwiązują zaistniałe konflikty, jak reagują na uczniowski opór, jak pojmują dialog, jaki sens i użyteczność praktyczną nadają tolerancji. Od tego, jak nauczyciel radzi sobie z tymi demokratycznymi kategoriami w relacjach z uczniami, zależy jego wiarygodność w oczach uczniów, a także zaufanie.

Język nauczyciela w klasie szkolnej a zaufanie

Słowo jest istotnym nośnikiem porozumiewania się ludzi między sobą i kształtowania ich wiarygodności. To, jak nauczyciele korzystają ze słowa w różnych sytuacjach edukacyjnych, obrazują wyniki badań przeprowadzone na 100-osobowej grupie licealistów. W badaniach tych uczniowie mieli przytoczyć konkretne zwroty, jakich używają nauczyciele w trudnych dla ucznia sytuacjach szkolnych, a ponadto wypisać zwroty, jakie chcieliby, w tych sytuacjach, usłyszeć od nauczyciela.

Badani uczniowie byli zainteresowani tymi badaniami, o czym świadczy to, że przytaczając zapamiętane wypowiedzi nauczycieli, np. w sytuacji niepowodzenia, wymienili aż 416 różnych zwrotów. W opracowaniu wyników utworzono z nich trzy typy zachowań komunikacyjnych nauczycieli: **neutralne**, **negatywne**, **konstruktywne**. Proporcja tych zachowań jest wysoce niekorzystna dla tworzenia psychologicznej sytuacji pracy na lekcji i kształtowania zaufania do nauczyciela oraz ufności wzajemnej. Zachowań **neutralnych** (np. „siadaj jedynka” „żeby na forum klasy nie komentował mojej porażki”) zanotowano 33,9%, zachowań **negatywnych** (zawstydzanie, obelżywe słowa, groźba, desperacja nauczyciela) było 57,6%, natomiast zachowań **pozytywnych** (zrozumienie, wykazywanie wiary w ucznia) odnotowano 8,6%. Biorąc pod

¹⁶ J. Mizińska, *Depresja pedagogiczna i jej językowy wyraz*, Forum Oświatowe, 2002, nr 2, s. 24.

uwagę zachowania **neutralne**, które dla ucznia nie są obojętne (tym bardziej, kiedy nauczyciel na forum klasy komentuje porażki) i **negatywne** – pozostaje bardzo niekorzystna proporcja stylów nauczycielskiego reagowania w sytuacji porażki ucznia. Tylko 8,6% zachowań ma charakter pozytywny.

Dopełnieniem obrazu komunikacji na lekcji będzie ukazanie oczekiwanych przez uczniów wypowiedzi nauczycieli w sytuacji niespełnienia przez nich wymagań szkolnych. Należy zauważyć, że uczniowie oczekują od nauczyciela nie tyle pobłażania tego faktu, co właśnie **stworzenia szansy na poprawę** (49,2%), czego wyrazem są następujące zwroty: „Zapytam cię jeszcze raz” (26,7%), „Będziesz miał szansę się wykazać, bo wiem, że masz duże możliwości” (6%), „Musisz trochę nad tym popracować” (12,8%), **okazania życzliwości** (24,6%), w tym zrozumienia (20,6%). To, czego uczeń oczekuje od nauczyciela w sytuacji porażki jest elementarną normą pedagogiczną. Tymczasem, uczniowie uczestniczą w sytuacji psychologicznej, którą wyznacza: poczucie zagrożenia, uwłaczanie godności własnej, poczucie wstydu i groźby. Natomiast tego, czego uczniowie oczekują nie ma w repertuarze zachowań nauczyciela. Rozbieżność ta odsłania zupełnie odmienną atrybucję motywowania do wysiłku ucznia. Nauczyciel odwołuje się w motywowaniu do kategorii negatywnych, jak wstyd, groźba, przykreść, natomiast uczniowie upatrują siły motywacyjnej w zachowaniach pozytywnych nauczyciela (jak życzliwość, zrozumienie, zaufanie).

Jak zatem zrozumieć takie zachowania nauczyciela? W tym momencie przychodzi na myśl strategia działania, która polega na „czynieniu zła w imię dobra”. Trudno posądzać nauczyciela o złe intencje. Nauczyciele poprzez komunikaty negatywne, lub o wydźwięku negatywnym, których jest około 90%, chcą, w swym przeświadczeniu, czynić dobro dla ucznia, chcą go zachęcić w ten sposób do wysiłku. Można przypuszczać, że dlatego uzurpują sobie taki stopień wolności do czynienia zła. Tym bardziej że to zło jest faktem. Ono się dokonało. I codziennie dokonuje się w szkole. Bywają nauczyciele, dla których jest to jedna z ważniejszych form wolności w działaniu zawodowym. Oni sprawują władzę nad uczniem. A dobro, którego oczekują poprzez to władanie ((zmobilizowania ucznia do wysiłku) czy ma możliwość zaistnienia? Jest to pytanie, którego najprawdopodobniej ci nauczyciele sobie nie zadają.

Dialog

Jest to kolejna kategoria kształtująca przestrzeń ufności i zaufania. Źródłowo związany z dialektyką, stanowi poszukiwanie prawdy przez rozmowę. Tak rozumiany dialog nie jest sporem, lecz właśnie rozmową,

opartą na wymianie argumentów, i co istotne, wyznaczoną nadzieją na uzyskanie wspólności myślowej.

Odnosząc pojęcie dialogu do sfery typów relacji międzyludzkiej w rzeczywistości kulturowej, L. Witkowski wyróżnił trzy jego wersje. Pierwszy ma służyć wypracowaniu słuszności, co oznacza, że środkami dyskursywnymi eliminujemy wszelką niesłuszność, aby chronić człowieka przed błędem. Cechą tego dialogu jest redukcja różnicy, odmienności. Dialog ten w dalszym ciągu jest praktykowany w szkole, mimo że w świecie pluralistycznym kategoria słuszności utraciła kulturowe umocowania. W epoce nowoczesności zaistniała konieczność poszanowania kategorii różnicy, odmienności tego, co inne. Ta druga w kolejności postać dialogu nie realizuje się poprzez nawracanie na słuszność, jednolitość, przeciwnie – liczy się to, co odmienne. Trzecia postać dialogu łączy się z odcho-
dzeniem zarówno od słuszności, jak i odmienności do podmiotowości pojedynczego człowieka. Przedmiotem troski staje się to, co buduje i umacnia moje „Ja”. Dzieje się tak dlatego, że w rozchwianym aksjologicznie świecie człowiek musi nade wszystko zabiegać i troszczyć się o zachowanie własnej integralności¹⁷.

Zbliżając się do ukazania praktyki dialogu w szkole, postawmy pytanie o sens przedstawionej jego ewolucji. Odpowiadając, należy podkreślić, że w „erze jednostki”, jak to określił Renaut (2001), czy w świecie „rewolucji podmiotu”, jak nazywa to Obuchowski (2000), funkcją dialogu nie może być wzajemne przekonywanie się do słuszności, co równa się redukowaniu odmienności, ani nie może być też ukłonem w kierunku inności, aby ją zrozumieć poprzez pokonanie dystansu, jaki nas dzieli¹⁸. Te funkcje dialogu okazują się niewystarczające wobec radykalnie odmienionych potrzeb człowieka żyjącego w świecie „totalnego ryzyka”, pozbawionym etycznych wektorów. Dialog w nowej wersji ma stworzyć szansę wyjścia z pułapki redukcjonizmu i wyjść naprzeciw potrzebom jednostki, dokonując rozeznania w tym, co własne poprzez kontakt z Innymi. Jest to potrzebne nade wszystko, aby człowiek w kontakcie z Innym stworzył dla siebie szansę „radzenia sobie z samym sobą”.

W edukacyjnym praktykowaniu dialogu należy przestrzegać podstawowych jego zasad:

- dialog na wejściu nie może zakładać posiadania twardych stanowisk i przekonań nie do naruszenia. Wobec takich założeń nie ma dialogu, są mocne ideologie, mocna wiara, które niweczą rozmowę;

- niezbywalnym założeniem dialogu jest równość stron w poszukiwaniu prawdy; żadna nie ma na nią monopolu. Osoby uczestniczące w dia-

¹⁷ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 54-57.

¹⁸ Tamże, s. 57.

logu są przekonane, że do prawdy można się przybliżyć i że dialog jest służebny wobec tego celu;

– dialog wykluczający obecność jakichkolwiek dogmatów zakłada jednak potrzebę „wspólnego horyzontu”, w czym tkwi potrzebna nadzieja na wspólność myślową, a w perspektywie na rodzaj wynegocjowanego zbliżenia;

– podczas dialogu liczy się każde, nawet najdrobniejsze, zbliżenie myśli. To jest wspólna zdobycz, której trwonienie jest błędem sztuki dialogicznej. Kto respektuje ten uzyskany, nawet drobny, konsensus zasługuje na respekt, bez względu na stan jego wewnętrznych przekonań. Kto tę uzyskaną wspólność niweczy i nie proponuje w to miejsce nowej wersji porozumienia, wspólnej nadziei na przybliżenie stanowisk, sytuuje sam siebie w pozycji uprzywilejowanego krytyka, spełniając złą grę w przedsięwzięciu porozumiewania się¹⁹;

– w dialogu nie chodzi o to, aby zmienić cudze przekonania, ale liczy się każda forma porozumienia. Tolerancja dla cudzego systemu wartości, wierzeń, przekonań jest podstawą dialogu, natomiast brak wyraźnie werbalizowanych argumentów, racji go uniemożliwia²⁰.

Dialog żywi się kontrowersją, a kontrowersja jest warunkowana różnicą. **W praktyce działania edukacyjnego uznać różnicę jest równoznaczne z uznaniem dialogu, jako jedna z ważniejszych metod szkolnego poznania, realizowanego w warunkach wzajemnego zaufania i ufności.**

Procedura badań obligowała nauczycieli do zapoznania się z podaną sytuacją i wskazania jednego ze sposobów jej rozwiązania, najbardziej bliskiego nauczycielom i najlepiej charakteryzuje ich sposoby reagowania. Badani mieli ustosunkować się do następującej sytuacji:

Klasa, po raz trzeci w semestrze, prosi nauczyciela o przełożenie klasówki, co w takiej sytuacji robi nauczyciel?

Badani nauczyciele wypowiadając się o sposobach reagowania na powyższą sytuację, nie jako „Ja nauczyciel”, lecz jako grupa zawodowa, wskazali na trzy typy postaw. Na miejscu pierwszym postawiono **dialog** z klasą (48,6%). O tym, czy uczniowie będą pisać klasówkę czy nie rozstrzyga rzeczowa siła argumentacji uczniów za przełożeniem klasówki (*Słucha argumentów uczniów, jeśli są ważne, to klasówkę przekłada*). Na miejscu drugim znalazł się **dyktat** (41,0%) (*Sądzi, że zdarza się to zbyt często, nie uwzględnia prośby i robi klasówkę*). Nauczyciel respektuje

¹⁹ M. Kowalska, *Ideologiczne warunki i granice tolerancji*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 103.

²⁰ Tamże, s. 99.

tylko własne racje, uczniów zaś podejrzewa o torpedowanie klasówki, o własną wygodę. Miejsce trzecie zajął **skrajny liberalizm** nauczyciela wobec klasy (10,2%) (*Ulega klasie, daje do zrozumienia, że nie ma sprawy – klasówkę przekłada*). Nauczyciel „nie wchodzi” w dialog, nie podejmuje trudu rozmowy, chce szybko doprowadzić do zniwelowania różnicy między nim a uczniami, nie dogadza mu spór z uczniami.

Z uzyskanych danych wynika, że **najmniej mamy nauczycieli liberalnych**, reagujących spontanicznie, bez większego namysłu, sytuacyjnie, przychylających się do prośb ucznia, nawet jeśli naruszają one nauczycielskie racje i przeświadczenia. Ten styl pracy nie cieszy się uznaniem nauczycieli (10,2%). Liberalizm w relacjach z uczniem traktują jako negatywny znak nauczycielskiego funkcjonowania – jako ucieczkę przed trudnymi problemami, które zaostrzają relację z uczniami. Stanowi wyraz nieumiejętności radzenia sobie z uczniami.

Dialog jest cenionym sposobem wychowawczego reagowania nauczycieli, na co wskazuje prawie połowa badanych. Jednakże, refleksji wymaga fakt, że 51,4% zajęły zachowania bądź skrajnie niedialogiczne (dyktat), bądź skrajnie liberalne (podporządkowanie się woli uczniów za cenę spokoju – 10,2%). Obrazuje to, że nauczyciele dysponują skromnym repertuarem zachowań w sytuacji wymagającej dialogu.

Konflikt

Przestrzeń współczesnego życia człowieka zagęszcza się skrajnie różnymi systemami znaczeń. Proces ten cechuje wysoka dynamika wzrostu. Tworzy to sytuację ustawicznych napięć, dysonansu, co bardzo często prowadzi do konfliktu. Dochodzi do niego wówczas, kiedy w relacji z inną osobą zostaje naruszone jej dobro, np. poprzez próbę jej uprzedmiotowienia. Im większe zawłaszczanie jednostki przez inną osobę bądź grupę, czy instytucję, tym bardziej zwiększa się siła i rozmiar konfliktu. Im bardziej obie strony konfliktu w próbie jego rozwiązania zachowują, w podstawowych zrębach, własną podmiotowość, tym bardziej konstruktywnie konflikt ten rozwiążą²¹. Dzieje się tak dlatego, iż strony wykazując respekt wobec siebie, tworzą przestrzeń zaufania, a to umożliwia otwarcie się na cudze argumenty, a w konsekwencji na wypracowanie rozwiązania trudnej sytuacji.

Im świat bardziej się różnicuje, tym znaczniejszym warunkiem jego przetrwania staje się umiejętność godzenia zwaśnionych stron. Godzenie to zaczyna się zawsze od pojedynczego człowieka, a w gruncie rzeczy za-

²¹ A. Kłoczowski, *Tożsamość, tolerancja, konflikt (próba analizy pojęć)*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja*, s. 94.

leży, czy jest on człowiekiem pokoju czy walki. A to z kolei zależy, w wysokim stopniu, od dwóch instytucji – domu i szkoły. W tym tekście odniosę się do drugiej instytucji, a konkretnie do nauczyciela, który uwikłał się w konflikt z klasą. Podczas planowania wycieczki na zakończenie roku szkolnego powstał spór: nauczyciel chciał wyjechać z klasą do Krakowa, a uczniowie do Augustowa, na koncert rockowy. Jak w tej sytuacji postąpi nauczyciel? (Wyniki, którymi się posłużę pochodzą z badań 428-osobowej grupy nauczycieli).

Sposoby reagowania na sytuację konfliktu ujawniają następujący obraz zachowań nauczycieli:

1. Broni swojej propozycji, prezentując argumenty wykazujące zalety wyjazdu do Krakowa (43,31%).
2. Zachęcając do wspólnego rozwiązania sporu, podaje własną jego interpretację, prosząc uczniów o ustosunkowanie się do niej (29,13%).
3. Mówi uczniom o ich upodobaniach i wartościach (13,65%).
4. Jest urażony, gdyż uczniowie nie przyjmują jego propozycji (8,14%).
5. Po kilku dniach robi trudny sprawdzian (5,77%).

Co prezentują wyniki odnośnie sprawstwa nauczyciela w rozwiązywaniu konfliktu? Z podanych przez nauczycieli pięciu sposobów reagowania, tylko jeden jest konstruktywny, gdyż respektuje podstawową zasadę negocjowania, jaką jest równorzędność stron w konflikcie. Sposób ten sugeruje wspólne rozwiązanie konfliktu; nauczyciel podaje własną interpretację sporu i prosi uczniów, aby się wypowiedzieli, co o tym myślą. Nauczyciel szanuje wybory uczniów, ale ma też swój wybór. Wyszczególnia argumenty, które za nim stoją. Prosi uczniów o ustosunkowanie się do nich. Wśród badanych nauczycieli, sposób ten nie zyskał najwyższej akceptacji, znalazł się na drugiej pozycji, z liczbą wskazań 29,3%. Pozostałe sposoby rozwiązania konfliktu w 71% odwołują się do mechanizmów utrudniających, a nawet uniemożliwiających jego rozwiązanie.

Zatem, jak można ten wynik interpretować? Wśród mechanizmów:

– prym wiedzie **perswazja**, z jednostronną argumentacją za własną propozycją rozwiązania konfliktu (43,1%). W tym przypadku, postawa nauczyciela zakłada z góry niesymetryczność, nierównowagę stron konfliktu. Nauczyciel sytuuje się w pozycji „wiedzącego lepiej”, co usztywnia strony konfliktu i nie przybliża rozwiązania;

– na drugim miejscu wśród sposobów reagowania nauczyciela jest **wartościowanie oceniania** uczniowskich wyborów (13,65%). Nauczyciel mówi uczniom, co myśli o ich upodobaniach (że przedkładają koncert rockowy nad kulturowe walory Krakowa). Również i ten sposób nie prowadzi do wspólnego rozwiązania, gdyż negatywna ocena strony w konflikcie zaostrza konflikt;

– kolejnymi sposobami reagowania nauczycieli na sytuację konfliktu jest **postawa urażenia** (8,14%) i **zastosowanie kary** (5,77%).

Z badań wynika, że szkoła nie jest miejscem praktykowania sztuki profesjonalnego rozwiązywania konfliktów. W sytuacji sporu nauczyciel występuje w pozycji uprzywilejowanej, jest przekonany o własnej prawomocności do perswadowania innym, co mają robić, do wartościowania ich zachowań, ma prawo do bycia urażonym, a nawet karać uczniów za odmienne zdanie. Szkoła nie stwarza uczniom możliwości praktykowania tych kategorii zachowań, które są podstawą funkcjonowania społeczności rządzących zasadami demokracji parlamentarnej.

Tolerancja

Stanowi niezbędną kategorię w tworzeniu przestrzeni zaufania i ufności. Tolerancja sytuuje się na styku identyczności i różnicy. Jej racja bytu wynika z dynamicznej relacji tego, co w człowieku tożsame i odmienne zarazem. Opozycja między identycznością a różnicą powołuje do życia i usprawiedliwia sens tolerancji, której miejsce w strukturze humanistycznych pojęć jest znaczące. Właściwie jest ono „(...) soczewką skupiającą wszystkie bodaj debaty i dylematy polityczno-ideowe naszych czasów”²². Znaczenie przypisywane dziś „tolerancji” w wysokim stopniu przesądza o trwaniu demokracji.

Tolerancja jest pojęciem głęboko problematycznym. Nawet same źródłowe jej podstawy zawierają w sobie kontrowersję. Jest też trudną kategorią w praktyce edukacyjnej. Na przykład, jak Habermas broni tolerancji z pozycji racjonalistycznych, oświeceniowych, tak Bauman sens dla niej upatruje w kryzysie tradycji oświecenia, stąd usprawiedliwiona konstatacja: to, co obecnie dzieje się z tolerancją, należy zaliczyć do „najważniejszych wyzwań naszej doby”²³.

„Życie” tolerancji zależy od systemów politycznych. Niektóre, jak np. komunizm, pozostawiają niewielką możliwość jej istnienia. „Życie” tolerancji usprawiedliwia ogrom spraw nierozstrzygniętych w kategoriach racjonalnych. Dotyczy to całego obszaru kwestii związanych z religią i różnych uregulowań spraw życia codziennego, poczynając od różnic mentalnych, po uregulowania aksjonormatywne. Są to niezbywalne domeny tolerancji. Broni się ona ponadto naturą samego człowieka, który najbardziej wiarygodnie daje się charakteryzować poprzez sprzeczne, często wykluczające się kategorie.

²² M. Kowalska, *Ideologiczne warunki*, s. 98.

²³ Tamże.

Tolerancja wykazuje wysoki związek z ideologią; właściwie „ideologiczne warunki możliwości tolerancji wyznaczają jej granice”²⁴. Aby mogła stanowić realną wartość, musi być w pewien sposób ograniczona. Tolerancja, która nie zna granic, jest pojęciem naznaczonym wewnętrzną sprzecznością, gdyż „zakłada tolerowanie swojego przeciwieństwa”²⁵.

Fundamentem tolerancji jest zaufanie do ludzkiej wolności jako siły „służebnej wobec uniwersalnego rozumu”²⁶. Z drugiej jednak strony, jak wiadomo, rozum jest bardzo zawłaszczający – uzurpuje sobie prawo do jedynej słuszności²⁷. Jest to niebezpieczna dla tolerancji wersja rozumu. Ten mocarny rozum, leżący u podstaw „wielkiego”, „mocnego” racjonalizmu – idei tolerancji, nie jest życzliwy, wręcz jej nie sprzyja. Nadzieję dla tolerancji stanowi wersja racjonalizmu, która jest świadoma swego ograniczenia, świadoma tego, że są sprawy racjonalnie nierozstrzygalne. To jest między innymi źródłową podstawą tolerancji.

Zarówno w debatach filozoficznych na temat tolerancji, jak i w praktycznych konsekwencjach „bycia tolerancyjnym”, ważnym pytaniem jest, „co tolerować i dlaczego”? Istnieją pewne regulujące zasady, w których znajduje się odpowiedź na to fundamentalne pytanie. Można wymienić kilka takich zasad:

- tolerować można kogoś, kto sam jest tolerancyjny;
- tolerancja pozbawiona granic wyzywa się swej prawomocności;
- niezbędny warunek bycia tolerancyjnym stanowi internalizacja wartości, którą jest tolerancja. Jest to równoznaczne z przyznaniem człowiekowi prawa do posiadania własnych sądów i przeświadczeń. Wtedy tolerancja staje się moralną normą, którą należy szanować i respektować w praktycznych reakcjach interpersonalnych²⁸.

Jakie umiejętności zachowań tolerancyjnych reprezentują badani nauczyciele w relacji z uczniem, jakie sposoby działania preferują, a jakie dezaprobuje?

Badani mieli ustosunkować się do następującej sytuacji:

Przy organizacji dyskoteki wynika pewien problem. Klasa chce zaprosić grupę uczniów z technikum budowlanego, którzy chcą uczestniczyć w zabawie w specjalnie przygotowanych strojach i fryzurach.

Uczniowie pokazują nauczycielowi zdjęcia chłopców w tych strojach.

Fryzury mają mieć różne kształty i kolory. Są pomysłowe, szokujące.

Nauczyciel jest zdziwiony pomysłem klasy. Wyraża to zdziwienie. Jak problem rozwiąże?

²⁴ Tamże, s. 101.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 100.

²⁷ B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 1997.

²⁸ M. Kowalska, *Ideologiczne warunki*.

Kwestią pierwotną dla bycia tolerancyjnym jest uznanie tolerancji za wartość swego systemu aksjologicznego²⁹. Znakiem rozpoznawczym tolerancji jest więc postawa wobec inności. Tolerancja to inaczej zgoda na odmiennność postaw, przekonań, poglądów. Jaki obraz tolerancji reprezentują badani nauczyciele.

Jak, zdaniem badanych nauczycieli, reagują najczęściej inni znani im nauczyciele:

- pozwalają uczniom na zaproszenie kolegów (10,26%);
- nauczyciel prosi uczniów o rozważenie swoich argumentów (50,26%);
- Nie dyskutuje w myśl zasady „jestem nauczycielem i wiem, co mam zrobić” (34,62%);
- jest zdziwiony postawą uczniów (4,87%).

Sposoby reagowania badanych nauczycieli układają się wzdłuż kontinuum: od postawy tolerancji (10,26%), poprzez postawę perswazyjną (50,26%), do atolerancyjności (34,62%). Biorąc pod uwagę preferencję akceptacji poszczególnych sposobów reagowania nauczycieli, daje się wyróżnić:

– **Postawę monopolu nauczyciela na rację, z wyraźną preferencją tego „co słuszne” i zgodne z jego zdaniem.** Nauczyciel w tym sposobie reagowania wyraża dezaprobatę dla uczniowskich upodobań (szokujące fryzury) i stara się przekonać uczniów do swojej racji (nie zapraszać uczniów z „zawodówki” na szkolną zabawę). Należy uznać, że są to dwa stanowiska, do których ich autorzy (nauczyciel, uczniowie) mają prawo w normalnej robocie wychowawczej. Postawa tolerancji w tym przypadku nie wymaga przekraczania granic, poza którą wszelka akceptacja którejkolwiek ze stron jest uznaniem swego przeciwieństwa. Fryzury uczniów i wymagania nauczyciela odnośnie ich ubioru nie tworzą takiej sytuacji.

– **Postawa apodyktyczna, braku uznania dla odmienności i cudzych przekonań.** Nauczyciel znajduje rację dla tego typu postaw w przeświadczeniu: *jestem nauczycielem, mam większą wiedzę i doświadczenie – wiem, jak mam postępować.*

– **Postawa tolerancji,** której wyrazem jest przeświadczenie nauczyciela: *pozwała klasie mieć, w tym przypadku, swoje zdanie i nie próbuje ich przekonywać dla własnych racji.* Zdaniem badanych, nauczyciele wykazują tolerancję dla odmiennych poglądów uczniów zaledwie w granicach 10%. Pozostałe sposoby reagowania wskazują bądź na postawę perswazyjną nauczyciela (przekonują o swojej racji), bądź na postawę

²⁹ Z. Chlewiński, *Tożsamość a tolerancja*, [w:] *Tożsamość, odmiennność, tolerancja*, s. 61.

bezalternatywną, dogmatyczną, bądź wreszcie na reakcję osobistego zdziwienia ich odmiennymi upodobaniami.

Jeśli przyjmie się oswojoną w literaturze psychologicznej hipotezę, że ludzie o skryształizowanej tożsamości, ukształtowanej na gruncie zinternalizowanych i świadomie akceptowanych wartości wyższych, są bardziej tolerancyjni na cudzą odmienność, a tym samym ufni wobec innych, wówczas uzyskany wynik wskazuje, że polscy uczniowie mają do czynienia z nauczycielami bez skryształizowanej tożsamości i są wysoce nietolerancyjni. Fakt ten przesądza także o tym, że tym bardziej powinno nam zależeć na uczynieniu z tolerancji nauczycieli i ich ufności ważnych problemów ich edukacji, gdyż zaledwie 10% z nich jest skłonna wykazywać tolerancję dla odmiennych postaw, przekonań, wartości. Ludzie nietolerancyjni częściej nie ufają innym niż ludzie tolerancyjni. Nieufny nauczyciel nie kształtuje postawy ufności u swoich uczniów, przeciwnie – kształtuje podejrzliwość. Brak wzajemnego zaufania stanowi blokadę dla demokratycznych zasad funkcjonowania. To, że tak jest, może mieć swą przyczynę w tym, że zdecydowana większość polskich nauczycieli pracujących obecnie w szkole nie dysponuje pozytywnym doświadczeniem życiowym, jak i zawodowym w strukturach społeczeństwa demokratycznego. Nie może ich mieć z przyczyn historycznych. Brak tych doświadczeń i niskie ich wartościowanie przez nauczycieli powoduje, że nie mają oni zapotrzebowania na tego rodzaju wiedzę i umiejętności. Nie odczuwają ich braku. To wszystko sprawia, że szkoła nie jest instytucją demokratyczną ani tolerancyjną, ani nie wytwarza zaufania dla innych³⁰. Nauczyciele obecnie co najwyżej próbują uczyć o tolerancji, ale w zasadzie jej nie praktykują.

Ponadto, w naszym kraju, wbrew nawet zdrowemu rozsądkowi, zdomował się pogląd, że w celu osiągnięcia jakiegoś poziomu tolerancji, należy likwidować różnice między odmiennymi społecznościami, systemami wartości. Tymczasem, wychowanie dla tolerancji to wychowanie dla różnic i odmienności, a nie dla homogeniczności uzyskiwanej poprzez ich likwidowanie, co w gruncie rzeczy jest dyktatem jednej racji nad drugą.

Przypuszczam, że w myśleniu o szkole i nauczycielu pojęcie „wiarygodności” i „zaufania” nie zajmują znaczącej pozycji. Dowodem na to jest niski poziom świadomości podstawowych kategorii ładu demokratycznego (i sposobów ich praktykowania w szkole), jak: dialog, tolerancja, konflikt. Fakt ten komplikuje dodatkowo język, jakim nauczyciel posługuje się w klasie szkolnej. Jest to język w wysokim stopniu negatywny, język braków ucznia w spełnianiu wymagań szkoły, język udaremniający moż-

³⁰ K. Stanowski, *Tożsamość obywatelska a tolerancja – z doświadczeń Fundacji Edukacji dla Demokracji*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Lublin 1998, s. 476.

liwości. Patrzenie na rzeczywistość szkolną przez ten pryzmat nie dostarcza satysfakcjonujących danych. Nauczyciele, w sensie praktycznego działania, nie uzależniają efektów swej pracy od tego, czy są dla uczniów wiarygodni, czy respektują zasady demokratycznego ładu w relacjach z nimi, czy uczniowie mają do nich zaufanie. Zdecydowanie większą rolę przypisują takim kategoriom, jak: respekt, posłuch, perswazja, podporządkowanie, subordynacja, aktywność, pilność ucznia. Kategorie te są niezbędne dla kultury monologu nauczyciela w szkole. Badając sposoby pracy szkoły, można odnieść wrażenie, jakby świat zatrzymał się w swym rozwoju, jakby nic się nie zmieniło w uwarunkowaniach szkolnej edukacji, chociażby za sprawą współczesnych mediów i ogromnej podaży przeróżnych form poznawania wiedzy. Z usług tych uczniowie korzystają częściej poza szkołą niż w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz M., *O tolerancji i tożsamości – kilka uwag na czasie* [w:] *Tożsamość podmiotu zbiorowego*, red. J. Mizińska, Colloquia Communia, 2000, nr 3 (70).
- Chlewiński Z., *Tożsamość a tolerancja*, [w:] *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłockowski, S. Łukasiewicz, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1998.
- Dublik A., *Filozofia i opór*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Harding R., *Zaufanie i społeczeństwo*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Stompka, M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Kłockowski A., *Tożsamość, tolerancja, konflikt (próba analizy pojęć)*, [w:] *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłockowski, S. Łukasiewicz, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1998.
- Kowalska M., *Ideologiczne warunki i granice tolerancji*, [w:] *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłockowski, S. Łukasiewicz, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1998.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, red. R. Kwaśnica, J. Semkow, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, PWN, Warszawa 1988.
- Mizińska J., *Depresja pedagogiczna i jej językowy wyraz*, Forum Oświatowe, 2002, nr 2.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

- Renaut A., *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa 1989.
- Ruusll H., *Zaufanie i społeczeństwo*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2008.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Skarga B., *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.
- Stanowski K., *Tożsamość obywatelska a tolerancja – z doświadczeń Fundacji Edukacji dla Demokracji*, [w:] *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1998.
- Sztompka P., *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1988.